



Facultad de Educación

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

**DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES MOLDAVOS DE
INCORPORACIÓN TARDÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA: ESTUDIO DE CASO**

**DIFFICULTIES PERCEIVED IN MOLDOVAN STUDENTS OF
LATE ENTRY IN THE COMPULSORY SECONDARY
EDUCATION: A CASE STUDY**

Alumna: Daniela Cernit Cernit

Especialidad: Lenguas Extranjeras

Director: Íñigo González de la Fuente

Curso académico: 2020/21

Septiembre de 2021

RESUMEN

Los flujos migratorios con destino a España se han incrementado notablemente durante las últimas décadas y, con ello, la llegada de alumnado de origen extranjero. Uno de estos colectivos es el alumnado moldavo, que ha experimentado un elevado aumento desde comienzos de siglo. Por este motivo, el presente trabajo de investigación registra y analiza las experiencias escolares de tres alumnas de origen moldavo que se incorporaron al sistema educativo español durante la Educación Secundaria Obligatoria, concretamente, en la provincia de Palencia. El objetivo principal de este estudio es recopilar los retos y dificultades de estas alumnas tras su llegada e incorporación al centro educativo. Los resultados reflejan que las tres participantes se enfrentaron a obstáculos de carácter académico, institucional, socioeconómico, sociocultural, relacional y personal. No obstante, estas dificultades no les impidieron concluir con éxito la Educación Secundaria Obligatoria.

Palabras clave: moldavos, Palencia, educación, dificultades, inmigración, incorporación tardía.

ABSTRACT

The migration flows towards Spain have significantly increased during the last decades. Consequently, the arrival of students of foreign origin has also risen in Spanish secondary schools. One of the foreign groups that have considerably enlarged since the beginning of this century are Moldovan students. For this reason, this research study aims to register and analyse the school experiences of three Moldovan students that have joined the Spanish secondary education in the province of Palencia. Hence, the main goal of this research paper is to compile the difficulties of these students after joining their correspondent secondary school. The results show that all participants faced academic, institutional, socioeconomic, sociocultural, relational and personal struggles. In spite of this, these obstacles did not prevent these students from succeeding in their secondary education.

Keywords: Moldovan, Palencia, education, difficulties, immigration, late entry.

Índice

1. Introducción y justificación	7
2. Estado de la cuestión	9
3. Metodología y objetivos	13
4. Contextualización	15
4.1 La inmigración en España	15
4.1.1 La comunidad moldava en España y su contexto	16
4.2 Inmigración y educación en España: el alumnado moldavo	19
4.2.1 Inmigración y educación en Castilla y León	23
4.2.2 Inmigración y educación en Palencia	28
5. El estudio: dificultades de los alumnos de incorporación tardía en la Educación Secundaria Obligatoria	31
a) Dificultades de carácter institucional	33
b) Dificultades de carácter académico	34
c) Dificultades de carácter socioeconómico	36
d) Dificultades de carácter sociocultural	38
e) Dificultades de carácter relacional	39
f) Dificultades de carácter personal	42
6. Conclusiones	43
7. Referencias bibliográficas	47
8. Anexos	56

1. Introducción y justificación

Desde el inicio de los tiempos, el ser humano se ha caracterizado por incesantes desplazamientos tanto internos como interterritoriales. Mientras que nuestros antepasados emigraban para buscar mejores condiciones climatológicas y geográficas, hoy en día, estos movimientos suelen suceder por causas políticas, ambientales, bélicas, familiares, personales o socioeconómicas. Esta última causa suele ser el motivo más común en la actualidad, pues, la mayoría de los migrantes desean mejorar sus condiciones de vida y sus perspectivas de futuro y las de su familia.

Así pues, con el desarrollo de los medios de transporte y del proceso de globalización, los flujos migratorios han aumentado notablemente, dando lugar a una sociedad cada vez más multicultural. Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2020, p.12), en el año 2019, había 272 millones de migrantes internacionales y es que, tal y como proclama la Declaración de los Derechos Humanos en su artículo 13, “Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado” y “Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país” (Naciones Unidas, 1948).

De igual modo, la población española también ha experimentado cambios estructurales y sociales con la llegada de inmigrantes de otros países. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2021a), a 1 de enero de 2021, España contaba con 5.375.917 extranjeros de un total de 47.394.223 residentes. Es decir, un 11,34% de la población que habitaba en España era de origen extranjero. Asimismo, pese a las restricciones de movilidad por la pandemia COVID-19, 413.210 extranjeros nuevos llegaron a nuestro país durante el año 2020, evidenciando la alta preferencia de los foráneos por España como país de destino (INE, 2021a).

En vista de estos datos, la presencia de alumnos de origen extranjero también se ha ido evidenciando en el sistema educativo español, lo cual plantea nuevos escenarios, cambios, retos y problemas en los centros escolares de nuestro país. Este hecho refleja la necesidad de focalizar este asunto y la investigación educativa es uno de los instrumentos más efectivos para ello.

Durante el curso escolar 2019/2020, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte registró un total de 862.520 alumnos extranjeros en las enseñanzas de régimen no universitario, de los cuales 351.359 estaban cursando la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Formación Profesional, Escuela de Idiomas, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas Deportivas y otros programas formativos de carácter similar (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021a). Según estadísticas de este mismo curso escolar, un 31,8% de estos alumnos eran de origen europeo, con un total de 274.028 estudiantes, lo que les convierte en el colectivo más amplio de estudiantes extranjeros de nuestro país. De este grupo, destacan los alumnos de origen rumano, con 105.622 matriculados (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021b). Este hecho ha suscitado el interés de algunos autores como Elósegui Echániz (2016), Anguita Acero y Navarro Martínez (2019) o Piemontese (2010). No obstante, hay otro colectivo europeo de alumnos inmigrantes que, pese a tener cada vez más presencia en nuestro país, presenta una escasa literatura al respecto: los moldavos.

Por ello, el presente trabajo centrará su foco en este grupo, dando voz a tres alumnas de la llamada generación 1.25, que se incorporaron a la Educación Secundaria Obligatoria española en su etapa adolescente concretamente en tres institutos diferentes de la provincia de Palencia (Feixa Pàmpols, 2008). Con ello se pretende detectar los problemas, retos y desafíos que estas alumnas han encontrado durante su llegada y posterior desarrollo académico en nuestro país.

Mi interés en el tema seleccionado surge de mi propia experiencia como inmigrante de origen moldavo que se ha incorporado de manera tardía al sistema educativo español en la etapa de Educación Primaria.

En este proceso, me he enfrentado a distintos retos y obstáculos de carácter lingüístico, cultural, social y educativo que han influido notablemente en mi desarrollo personal y académico. El motivo de elegir la provincia de Palencia para este estudio es, en primer lugar, porque, pese a que cada vez cuenta con más estudiantes moldavos en la provincia, no constan estudios con respecto al alumnado moldavo en Secundaria en esta zona geográfica. En segundo lugar, Palencia es la provincia donde resido actualmente y donde he cursado mis estudios de Primaria, ESO y Bachillerato, lo cual me ha permitido conocer a otros estudiantes moldavos que han pasado por una experiencia similar. Por ello, me ha parecido interesante, necesario y valioso dar voz a estas jóvenes para contribuir, en la medida de lo posible, a la literatura sobre el alumnado extranjero procedente de este país, cuyos relatos podrían ser de gran utilidad para la comunidad educativa tanto de esta provincia como para el resto.

2. Estado de la cuestión: migración moldava en España

Debido al incremento de la llegada de inmigrantes en España, existen numerosos estudios que se han interesado por indagar sobre el alumnado de origen extranjero en el sistema educativo español. Sin embargo, antes de hacer una revisión bibliográfica sobre algunas de estas publicaciones, es preciso aclarar algunas de las categorías de inmigrantes establecidas según sus características (Álvarez de Sotomayor, 2011; González de la Fuente, 2012):

- La primera generación hace referencia a la población procedente de otro país que ha llegado al país de emigración después de los 16 años.
- La generación 1.5 o uno punto cinco engloba a los hijos de inmigrantes que han llegado al país de emigración entre los 6 y los 15 años.

- Dependiendo de la edad de llegada podemos hablar también de generación 1.75, que hace referencia a los hijos de inmigrantes que llegaron durante la infancia, y la generación 1.25, cuando estos llegaron durante la etapa adolescente.
- La segunda generación se usa para denominar a los hijos de la población inmigrante y que pueden tener o no la nacionalidad española.
- También podemos hablar de naturalizaciones, cuando los inmigrantes han adquirido la nacionalidad del país de llegada y de adopciones internacionales, cuando progenitores nacionales acogen a niños procedentes de otro país.

Así pues, el objeto de este estudio es la llamada generación 1.25: alumnos extranjeros adolescentes que se incorporaron al sistema educativo español durante la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

En cuanto a los académicos que han investigado acerca de esta cuestión, destacan, en primer lugar, Grau y Fernández (2017), quienes analizan la adecuación del sistema educativo español a la recepción del alumnado inmigrante en cuanto a igualdad de acceso, de trato y de rendimiento, a la inclusión social y a la participación familiar, concluyendo que, pese a los esfuerzos del sistema, aún existen deficiencias que desencadenan en problemas como la segregación, la escasa implicación familiar o el abandono escolar de este colectivo. De igual modo, autores como León Guerrero et al. (2012), tras indagar en los movimientos migratorios, la interculturalidad y la educación, argumentan que muchos de los alumnos que se incorporan al sistema educativo español de manera tardía se enfrentan a problemas de diversa índole de carácter lingüístico, cultural y también en lo que a nivel de conocimientos respecta. Estas dificultades están relacionadas con la diferencia de sistemas educativos de ambos países y precisan de una atención y un refuerzo adicional por parte de los centros de acogida.

En la misma línea, Álvarez de Sotomayor Posadillo (2011) indaga en las causas de un menor rendimiento académico entre el alumnado extranjero mediante encuestas y entrevistas realizadas a padres, alumnos y docentes del segundo ciclo de la ESO en la localidad de Marbella. En su estudio, el autor también coincide con anteriores investigaciones en que el factor socioeconómico es determinante a la hora de explicar estas diferencias y añade que una menor presencia física de los padres en el hogar de los alumnos extranjeros también repercute en su rendimiento escolar. De manera similar, Abdelkader (2017) investiga sobre la comunidad musulmana en Torrelavega, Condezo (2020) examina las conductas xenófobas y racistas en los alumnos de origen colombiano y Saras (2019) estudia el proceso migratorio y las expectativas socioeducativas de la comunidad argentina en Cantabria.

En cuanto a los estudios con respecto al alumnado de primera generación de Europa del Este, tal y como se mencionaba anteriormente, la mayor parte se centra en los rumanos, al ser uno de los colectivos más amplios en España. En este sentido, Elósegui Echáinz (2016) y Anguita Acero (2015) han abordado la dimensión cultural de los alumnos rumanos en nuestro país. Sin embargo, los estudios centrados en el alumnado de origen moldavo son realmente escasos pese a que su presencia es cada vez más notable en España. Uno de los autores que centra su investigación en esta comunidad es Obregón Sánchez (2016), quien entrevista a distintas familias moldavas cuyos hijos están cursando Educación Infantil, con el fin de analizar sus experiencias y opiniones acerca del sistema educativo español.

Con respecto a Castilla y León, destaca Aparicio Gervás (2009), quien analiza y evalúa las características y problemas del alumnado extranjero en la mencionada comunidad. En concreto, este autor hace un breve repaso de la presencia de alumnos extranjeros en las distintas etapas educativas en el curso escolar 2004/2005, proporcionando, además, información de carácter general sobre los países de origen más frecuentes entre estos alumnos.

Del mismo modo, el autor apunta a la falta de una educación intercultural tanto en el aula como en la formación del profesorado como uno de los obstáculos en la respuesta educativa y a la integración al alumnado extranjero de incorporación tardía. Otro de los problemas señalados es el desconocimiento del castellano de muchos de estos jóvenes, que, junto con la falta de recursos didácticos en su lengua materna y de profesores que la hablen, ralentizan y entorpecen el proceso de aprendizaje. Finalmente, el académico recalca algunos puntos débiles de las políticas en materia educativa con respecto a este alumnado y, en concreto, del aula ALISO (Aula de Adaptación Lingüística y Social), alegando que carece de suficiente profesorado, materiales e incluso de existencia en muchas zonas de esta comunidad.

Paralelamente, Diario Palentino (2020) señala que uno de los mayores problemas identificados en los estudiantes extranjeros en Castilla y León es el desfase curricular, que afecta a cerca del 40% de estos alumnos y es más notable en Secundaria. Este hecho se ha visto agravado por una escasez de personal en los equipos de orientación educativa, los cuales resultan necesarios en el desarrollo de los planes de acogida y las medidas de atención a la diversidad necesarias. Con respecto a la integración del alumnado extranjero, existe una tendencia a su concentración en determinados centros educativos, aumentando la segregación escolar.

Finalmente, en lo referente a Palencia, destacan Montalvo Maroto y Bravo Salvador (2012), quienes ofrecen una propuesta de intervención hacia el alumnado extranjero de Educación Secundaria desde la perspectiva de la Educación Social.

Pese a todas las publicaciones anteriormente mencionadas, lo cierto es que no existen investigaciones con respecto a los alumnos moldavos en Castilla y León, y más concretamente, en la provincia de Palencia, lo que recalca la necesidad de más investigación educativa al respecto.

3. Metodología y objetivos

Debido a la contextualización del fenómeno a estudiar en este trabajo de investigación, se adoptará una metodología cualitativa y un método basado en el estudio de casos múltiples (Martínez Carazo, 2006). Esto se debe a que el objeto de estudio son tres sujetos y la finalidad de la investigación es recopilar y analizar detalladamente sus respuestas sobre un determinado tema, en este caso, su experiencia como estudiante de origen inmigrante en el sistema educativo español. Por ello, se utilizará la entrevista semiestructurada (Anexo I) como técnica de recopilación de datos. Con ello, se pretende dar respuesta a una serie de cuestiones, pero también registrar cualquier otra información pertinente que pueda ser relevante para las preguntas de investigación y los objetivos establecidos. Se pretende también contribuir a la literatura existente sobre el alumnado de origen moldavo en Palencia, dando a conocer el contexto general que rodea a este colectivo y las dificultades experimentadas por estos.

La población de este estudio son los alumnos de origen moldavo que llegaron a España en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y se incorporaron al sistema educativo en el primer ciclo de la Educación Secundaria. La muestra elegida para este estudio son tres sujetos moldavos que llegaron a España a las edades de 12 y 13 años y cursaron sus estudios de ESO en centros públicos de la provincia de Palencia. Concretamente, uno de ellos cursó sus estudios en el centro “Pablo Picasso” de la capital, otro estudió en el instituto “María de Molina”, también en la capital palentina y el tercer sujeto se incorporó al centro “Isabel de Castilla”, en un pueblo de la provincia. El motivo de esta selección es que son tres personas de fácil acceso para la investigadora que además reúnen los requisitos de selección para este estudio. Por ello, se trata de un muestreo no probabilístico intencional (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992).

Para el análisis de datos, una vez recogidos, se procederá a su organización, análisis e interpretación, haciendo hincapié en las diferencias y similitudes encontradas, así como en aquellos datos que llamen la atención o que den lugar a nuevas preguntas de investigación. Para ello, los resultados se expondrán a modo de narraciones o extractos de las entrevistas realizadas. Finalmente, la información recopilada se analizará y se interpretará y se establecerán conclusiones. Debido a la naturaleza cualitativa de este estudio, no se parte de ninguna hipótesis sino más bien de unas preguntas de investigación a las que se pretende responder:

- ¿Cómo ha sido el proceso de llegada, incorporación y recepción en el sistema educativo español de los alumnos moldavos entrevistados?
- ¿Qué dificultades se han encontrado los alumnos moldavos en su incorporación al sistema educativo español?

En vista de estas preguntas, los objetivos que se intentarán cumplir con este trabajo son los siguientes:

- Conocer el relato de los alumnos moldavos de incorporación tardía de generación 1.25 al sistema educativo español con respecto a su llegada al instituto de acogida y a su posterior desarrollo académico.
- Identificar los retos y dificultades de los estudiantes en su incorporación y desarrollo en la educación Secundaria obligatoria española.

Para ello, se comenzará con una contextualización a nivel nacional sobre la inmigración de los países del Este y después se hará hincapié en los alumnos moldavos en la Comunidad Autónoma de Castilla y León y en la provincia de Palencia. Posteriormente, se analizarán y se interpretarán los relatos de las tres participantes moldavas, tras lo cual se establecerán las conclusiones.

4. Contextualización

4.1. La inmigración en España

Según datos del INE, un 10,3% de la población residente en España era de origen extranjero en el año 2020. La mayor parte de dicha población procedía de Marruecos (14,7%), Rumanía (13,8%) y Reino Unido (6%) (INE, 2021a). Si bien es cierto que la crisis económica ha provocado un descenso de la población inmigrante, a partir del 2013 se ha vuelto a producir un repunte, alcanzando un total de 5.375.917 extranjeros a principios de 2021 (INE, 2021a). Una de las áreas de procedencia destacadas es Europa del Este, que ha experimentado numerosos flujos migratorios hacia occidente desde la década de los 90, que se han acentuado aún más tras la incorporación en la Unión Europea de Rumanía y Bulgaria en 2007 (Sánchez Urios, 2007). Estudios anteriores apuntan que, por lo general, los inmigrantes del Este no presentan grandes dificultades a la hora de integrarse en la sociedad española. Esto se debe a que existen numerosas similitudes entre los contextos sociales entre la Europa occidental y la oriental (Ferrero Turrión, 2008). En concreto, autores como Garrido y Toharia (2004) señalan que la población procedente de Europa del este que habita en España presenta los siguientes rasgos:

- Una media de edad joven. Concretamente, se calcula que alrededor de la mitad de los inmigrantes de Europa del este tiene menos de 30 años de edad. En el caso de España, el Consejo Económico y Social señala en su informe del 2019 que una quinta parte de los inmigrantes que viven en España no alcanzan los 30 años de edad, lo cual implica que gran parte de estos se encuentran en edad escolar (2019, p.161).
- Un nivel educativo más elevado que otros colectivos extranjeros, con una alta presencia de la formación profesional y las carreras técnicas.

- Altas tasas de actividad y de ocupación. La tasa de actividad, cuyo objetivo es medir la cantidad de población activa de un conjunto de personas, se sitúa en alrededor de un 95% en este grupo. Por otro lado, la tasa de ocupación, que mide el número de personas empleadas, alcanza el 85% entre los europeos del Este de entre 20 y 39 años. (Vázquez Burguillo, 2015). Asimismo, las actividades económicas más destacables entre este colectivo son la construcción, el servicio doméstico y la hostelería.

Si bien es cierto que estos datos son del año 2004, sirven para conocer a rasgos generales las características de la población inmigrante procedente del Este, de la cual forma parte la población moldava. A continuación, nos centraremos en la población moldava en España, haciendo un breve repaso del contexto histórico, político y cultural del país.

4.1.1 La comunidad moldava en España y su contexto

Situada en el Este de Europa, Moldavia es una república parlamentaria que hace frontera con Rumanía y Ucrania. Históricamente, el país ha tenido una influencia cultural de una gran variedad de pueblos, como los romanos, los bizantinos, los dacios, los otomanos o los eslavos (Haynes, 2020). En cuanto a su historia reciente, Moldavia estuvo anexionada a Rumanía desde 1918 hasta 1940, período en el que pasó a formar parte de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, más conocido como la URSS (Ambasada Republicii Moldova in Regatul Spaniei, 2021). Esta mezcla de culturas se sigue manifestando en el día de hoy, con diversas lenguas, religiones e ideologías políticas. En la actualidad, se estima que un 73,7%, de la población es moldava, seguida de un 6,9% de rumanos, un 6,5% de ucranianos, un 4% de rusos, un 4,5% de gagauzos (grupo étnico de ascendencia turca), un 1,8% de búlgaros, un 0,3% de gitanos y un 0,1% de judíos (Oficina de Información Diplomática, 2021).

Esta multiculturalidad se refleja también en las lenguas habladas, pues, pese a que el rumano es el idioma oficial, se estima que un 78,6 % de la población usa esta lengua para comunicarse, mientras que un 14,5% lo hace en ruso, seguido de otras lenguas minoritarias como el gagauzo, el ucraniano o el búlgaro. De modo que, mientras que el rumano emplea la grafía latina, las demás lenguas mencionadas lo hacen usando la grafía cirílica. En cuanto a la religión, se estima que un 96,8% de la población profesa la fe ortodoxa, seguida del bautismo (1%) y otras minorías religiosas (Biroul National de Statistica, 2017).

Por otro lado, esta diversidad también se manifiesta en la ideología política. Desde que Moldavia proclamó su independencia de la URSS en 1991, el país se bate entre oriente y occidente, lo cual ha ocasionado numerosos cambios de gobiernos prorrusos y proeuropeos. De hecho, desde esta escisión se han llevado a cabo numerosos intentos de acercamiento a la Unión Europea, como el Acuerdo de Asociación y Cooperación el noviembre de 1994, que asienta las primeras bases políticas y comerciales entre ambas partes (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 1996). A pesar de estos intentos de acercamiento a la Unión Europea, el país se ha topado con reticencias por parte de la mayoría de la población prorrusa así como de Transnistria, una región prorrusa autodeclarada independiente y Gagauzia, una región autónoma del sur. El hecho de que Moldavia dependa de Rusia para importar gas y para exportar gran parte de sus productos agrícolas también ha dificultado este acercamiento (The Straits Times, 2014).

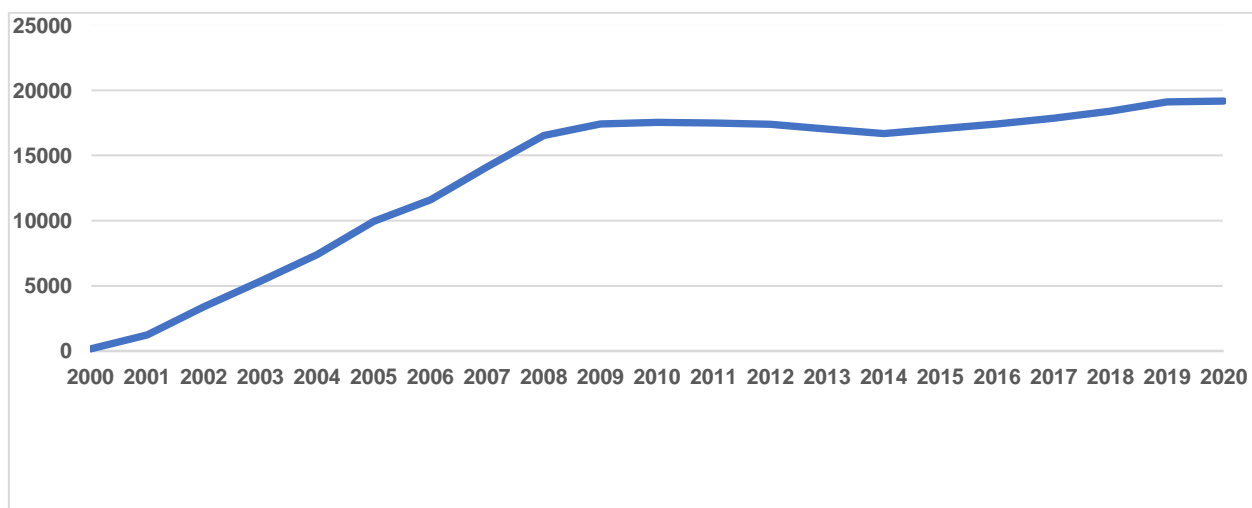
No obstante, pese a los fallidos intentos de integración en la Unión Europea, fenómenos como la inestabilidad política, económica y social del país, junto con la corrupción y la inflación económica han causado que una gran parte de la población haya emigrado al extranjero. De hecho, en el año 2019, el país solo contaba con 2.681.734 residentes de un total de 4.038.544 moldavos (Oficina de Información Diplomática, 2021). Esto significa que más de un millón de moldavos han emigrado al extranjero, en busca de mejores condiciones de vida y perspectivas de futuro más esperanzadoras.

De hecho, el Ministerio de Asuntos Externos e Integración Europea de Moldavia estima esta cifra entre 1,11 y 1,25 millones de personas (Paholintchii, 2021).

Según datos del año 2018, los países que más inmigrantes moldavos reciben son Rusia, con casi un 42% de los emigrantes, Italia, Estados Unidos, Ucrania, Canadá y Alemania (Biroul Migratie si Azil, 2019). El siguiente país con más residentes moldavos es España, con una estimación de 19.274 residentes en 2020 (INE, 2021c). En cuanto a la distribución de la comunidad moldava en España, la mayor parte se concentra en la Comunidad de Madrid, Cantabria y Cataluña, respectivamente (Encuesta de Población Activa, 2021).

Como se puede observar en la Figura 1, el número de residentes moldavos ha aumentado significativamente en nuestro país desde inicios del siglo XXI, rozando las 20.000 personas.

Figura 1. Evolución de los ciudadanos con nacionalidad moldava residentes en España



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del INE (2021b).

No obstante, cabe destacar que estas cifras no son del todo representativas, ya que no tienen en cuenta toda la población moldava que ha adquirido la nacionalidad española.

Según datos del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2021), unos 6.686 moldavos habrían adquirido la nacionalidad española en el periodo del 2009 al 2020.

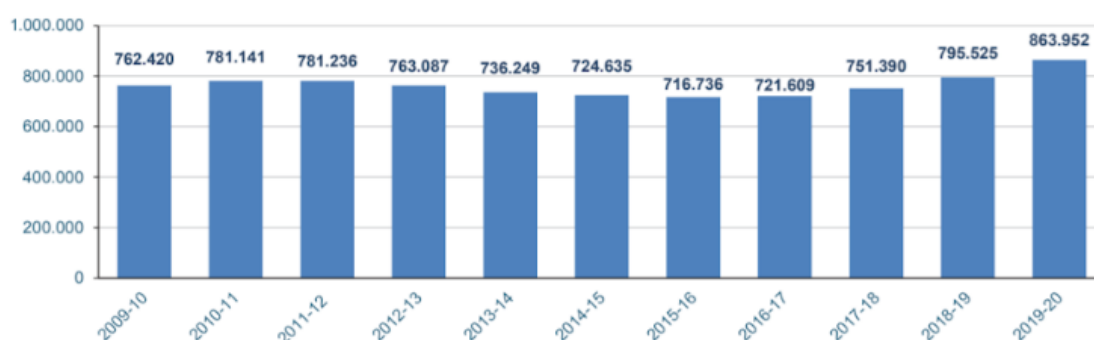
Por otro lado, es muy frecuente que los moldavos adquieran la nacionalidad rumana para poder viajar por Europa con más facilidad, la cual se obtiene con tan solo demostrar que se tienen parentescos de tercer grado nacidos en Rumanía antes de 1940 (Marcu, 2012). Teniendo en cuenta que Moldavia estuvo anexada a Rumanía de 1918 a 1940, la mayor parte de la población moldava tiene acceso a la ciudadanía rumana. De hecho, se estima que, a principios del año 2018, más de un millón de moldavos poseían esta nacionalidad (Lulea, 2017). En vista de este hecho, es necesario tener en cuenta que la cifra de moldavos en España podría ser, en realidad, mucho más alta de lo que muestran las estadísticas, ya que, la comunidad rumana es la segunda más grande en España.

4.2. Inmigración y educación en España: el alumnado moldavo

Tras lo mencionado anteriormente, cabe esperar que un aumento de la población extranjera acarree un aumento del alumnado de origen inmigrante, y, por tanto, de la multiculturalidad en el sistema educativo español. Como se ha mencionado anteriormente, durante el curso escolar 2019/2020, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021a) registró un total de 862.520 alumnos extranjeros en las enseñanzas de régimen no universitario, de los cuales 351.359 estaban cursando la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Escuela de Idiomas, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas Deportivas y otros programas formativos de carácter similar. Un 31,8% de estos alumnos eran de origen europeo, con un total de 274.028 estudiantes, seguidos por los estudiantes de origen africano (29,9%), los estudiantes procedentes de América (27,4%), los asiáticos (10,4%) y estudiantes con otro origen diferente (0,4%) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021a).

Como se puede apreciar en la Figura 2, la evolución del alumnado extranjero matriculado en Enseñanzas de Régimen General no Universitarias de nuestro país ha aumentado en casi cien mil alumnos desde el año 2009 hasta el 2020, pese al ligero descenso de años anteriores.

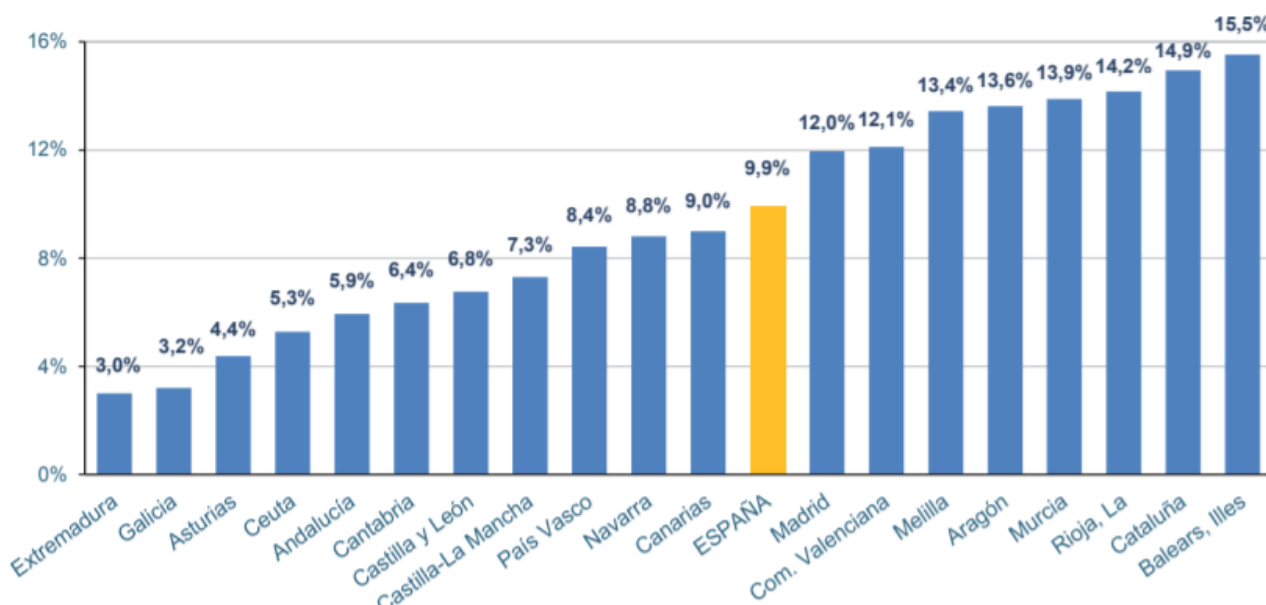
Figura 2. Evolución del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en España (2009-2020)



Fuente: Ministerio de Educación y Formación (2020a).

En cuanto a la distribución geográfica de los alumnos extranjeros, tal y como se refleja en la Figura 3, existen disparidades geográficas, con las Islas Baleares, Cataluña y la Rioja en cabeza y Extremadura, Galicia y Asturias en el extremo opuesto. Si bien es cierto que Castilla y León se sitúa por debajo de la media, son precisamente estas comunidades con menor presencia de alumnos extranjeros las que requieren de más atención en este tema, ya que cuentan con menos investigación que las regiones con mayor diversidad cultural.

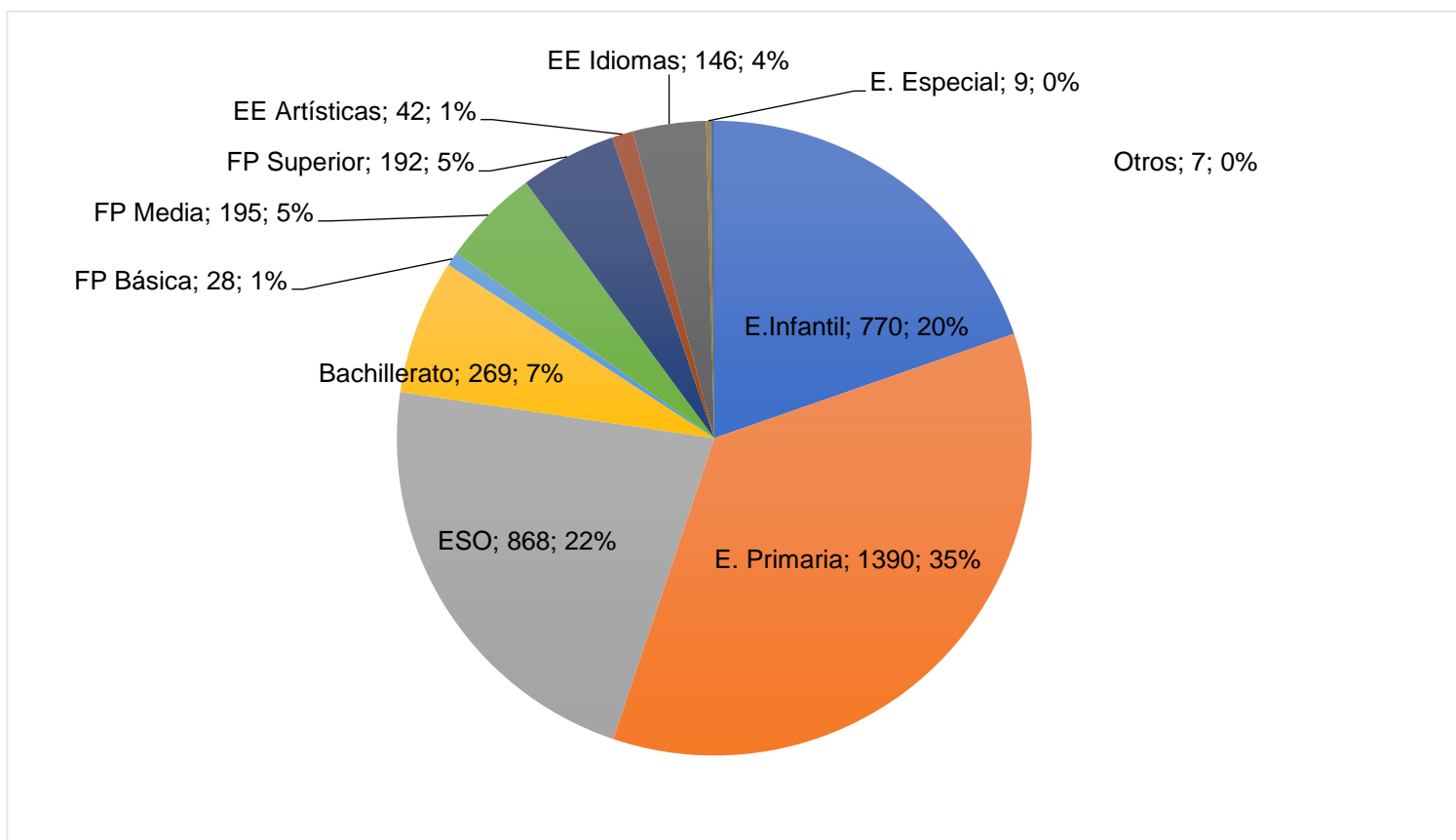
Figura 3. Porcentaje del alumnado extranjero sobre el total de alumnado, por comunidad autónoma. Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Curso 2019/20



Fuente: Ministerio de Educación y Formación (2020a).

En cuanto al alumnado de nacionalidad moldava, se registró un total de 3.916 matriculados durante el año escolar 2019/20 en la enseñanza de carácter no universitario de nuestro país. La mayoría de ellos se situaba en la Enseñanza Secundaria, con un total de 1.740 alumnos distribuido entre la ESO (868), Bachillerato (269), Formación Profesional (415) y las Enseñanzas de Régimen Especial (188). En segundo lugar, 1.390 niños moldavos estaban matriculados en la Educación Primaria, lo cual no deja de interesarnos puesto que estos alumnos también pasarán a cursar la Educación Secundaria. Asimismo, 770 niños estaban cursando la Educación Infantil, seguido de la Educación Especial, con 9 estudiantes y otros 7 alumnos matriculados en otras categorías educativas especificadas (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2020b). Estos datos se pueden observar más detalladamente en la Figura 4.

Figura 4. Alumnado de nacionalidad moldava matriculado en Enseñanzas no Universitarias en el curso 2019/20. Número de personas y porcentajes.



Total: 3.916 alumnos

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020b).

Esta variedad cultural en los centros académicos de nuestro país también se ve plasmada en la legislación educativa. En concreto, el Artículo 78 de la Ley Orgánica 2/2006, declara lo siguiente:

1. Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria.

2. Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

Es decir, la atención al alumnado extranjero de incorporación tardía debe ser facilitada, garantizada y personalizada.

4.2.1. Inmigración y educación en Castilla y León

A lo largo del siglo XX, Castilla y León ha experimentado numerosas emigraciones por parte de su población a zonas con mejores prospectos económicos. En un principio, la población castellanoleonesa se dirigió a países de América del Sur como Argentina, pero, a partir de la década de 1960, países europeos como Francia o Alemania se convirtieron en los principales destinos de origen. Sin embargo, tras 1975, los desplazamientos al exterior comenzaron a disminuir y esta tendencia migratoria se invirtió, por lo que la comunidad pasó a recibir cada vez más población foránea. Debido a este fenómeno, se estima que entre 1996 y 2000, la población aumentó un 74% a nivel nacional y un 84% en esta comunidad autónoma. Como resultado, la población inmigrante que residía en Castilla y León pasó de unos 4.000 en los años 70 a 10.000 en los años 90 y a un total de 142.923 en 2021 (López Trigal et al., 2002).

Aunque las estadísticas señalan que, en los últimos años se ha producido una ligera disminución de la llegada de población inmigrante tanto a nivel nacional como a nivel autonómico en Castilla y León y en Palencia, las previsiones de los expertos señalan que la presencia del alumnado de origen inmigrante seguirá aumentando, especialmente la de inmigrantes de segunda generación (Álvarez de Sotomayor, 2011). En la actualidad, Castilla y León cuenta con 2.387.370 habitantes, de los cuales 142.923 son extranjeros.

Como se puede observar en la Figura 5 del año 2018, la mayor parte de los foráneos provienen de Europa del Este, con Rumanía en cabeza. Aunque el número oficial de ciudadanos moldavos registrados en esta comunidad es de solamente 455 y de 90 en Palencia, es importante tener en cuenta que la presencia rumana en la comunidad es de 23.549 personas. Por otro lado, 36 moldavos de Palencia adquirieron la nacionalidad española desde el 2009 al 2020 (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2021). Esto implica, una vez más, que podría haber una importante cantidad de moldavos que figuran en la región bajo esta otra nacionalidad.

Figura 5. Población extranjera en Castilla y León por nacionalidad y provincia (2018)

	Rumanía	Bulgaria	Marruecos	Portugal	Colombia	R. Dominicana	China	Brasil
Ávila	2.143	437	2.758	105	479	341	409	136
Burgos	7.010	3.910	2.407	1.937	1.047	486	500	739
León	1.944	1.934	3.294	2.134	1.160	992	647	656
Palencia	789	778	1.654	195	318	102	292	222
Salamanca	1.379	545	1.648	1.353	578	357	581	537
Segovia	2.721	4.923	2.858	167	552	364	193	181
Soria	1.480	1.233	1.232	212	172	224	204	96
Valladolid	5.093	5.268	3.169	738	891	801	770	808
Zamora	990	1.108	736	1.000	181	198	179	163
TOTAL	23.549	20.136	19.756	7.841	5.378	3.865	3.775	3.538

Fuente: Observatorio Sindical de las Migraciones en Castilla y León (2018).

En vista de estos datos, los centros educativos de esta comunidad también se han visto incrementado el número de alumnos extranjeros. En el curso escolar 2019/20, Castilla y León contaba con un 6,8% de alumnado extranjero en sus centros educativos, lo que supone un total de 24.869 alumnos. De estos, 8.505 eran europeos, 6.506 del continente americano, 5.969 de África, 1.374 de Asia y 3 de Oceanía (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021a).

Con respecto a la legislación comunitaria acerca de la atención al alumnado extranjero, la Junta de Castilla y León ha publicado varios documentos al respecto. En primer lugar, en la *Resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria* se establece lo siguiente:

1. *La atención al alumnado que presente necesidades educativas derivadas de su incorporación tardía al sistema educativo o por encontrarse en situación de desventaja socioeducativa tiene como objetivo general garantizar una respuesta educativa de calidad y ajustada a sus características personales, en función de su diversidad cultural o de otras necesidades de carácter personal, familiar o social.*

2. *Son objetivos específicos de la citada atención, los siguientes:*

- a) Establecer medidas de carácter compensador que posibiliten el progreso del alumnado, asegurando la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.*
- b) Promover la educación intercultural de la población escolar, favoreciendo el respeto y la comunicación y comprensión mutua entre todos los alumnos, independientemente de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso.*
- c) Garantizar la continuidad en el proceso educativo del alumnado y asegurar el mantenimiento de la respuesta educativa en función de sus necesidades educativas.*
- d) Optimizar la respuesta educativa a este alumnado en función de las características físicas y demográficas de nuestra Comunidad Autónoma y de los movimientos migratorios que se producen en la misma.*
- e) Favorecer la coordinación en la atención educativa de este alumnado, la colaboración e implicación de sus familias o tutores legales, el trabajo en equipo del profesorado del centro, la coordinación entre las distintas instancias administrativas públicas y entre éstas y las diferentes Asociaciones o Instituciones de carácter privado que colaboren con la Consejería de Educación en el desarrollo de actuaciones de carácter compensador.*

Igualmente, la Junta ha publicado otros documentos con respecto a este tipo de alumnado. Destaca, en primer lugar, el programa ALISO (Aulas de Adaptación Lingüística y Social), mediante los cuales “se pretende proporcionar una rápida adaptación lingüística y facilitar el acceso a aspectos culturales y sociales fundamentales, que permitan la adecuada integración y convivencia de este tipo de alumnos en el entorno educativo” (Junta de Castilla y León, 2005). Mediante este programa, se pretende ayudar a los alumnos inmigrantes a mejorar sus conocimientos sobre la lengua castellana con la ayuda de un profesor de apoyo de Educación Compensatoria. No obstante, la presencia de dichas aulas y figuras de apoyo se limita a los centros en los que se consideran imprescindibles, dejando de lado a muchos alumnos que pudieran necesitar de estos recursos. Este programa resulta esencial para la integración, comprensión y rendimiento educativo de los alumnos extranjeros a los centros escolares, pues, se estima que alrededor del 30% de estos alumnos tienen un conocimiento muy bajo del castellano y un 9% lo desconoce por completo al incorporarse a los centros educativos de nuestro país (Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, 2005).

Asimismo, la *Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*, en su artículo 25.3 sobre las medidas ordinarias de atención a la diversidad, hace referencia a los planes de acogida, definidos como “el conjunto de actuaciones diseñadas y planificadas que deben llevar a cabo los centros docentes en los momentos iniciales de incorporación del alumnado a la etapa”. Asimismo, en el artículo 26.3 sobre las medidas extraordinarias o específicas se incluyen medidas referentes a la “atención educativa específica para el alumnado que se incorpore tardíamente al sistema educativo y presente graves carencias en lengua castellana”.

Otras de las medidas extraordinarias que se contemplan en este apartado son la “prolongación de la escolaridad en la etapa de un año más para el alumnado con necesidades educativas especiales siempre que con ella se favorezca la integración socioeducativa de este alumnado y le permita la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria”.

En segundo lugar, este documento legislativo también menciona en su artículo 29 el plan de acogida, el cual se define como “el conjunto de actuaciones diseñadas y planificadas que deben llevar a cabo los centros docentes en los momentos iniciales de incorporación del alumnado a la etapa”. La Junta destaca, además, que este plan de acogida es de carácter obligatorio y señala que el alumnado del grupo de referencia también podría participar en el mismo (p.32074).

Del mismo modo, la Junta de Castilla y León ha publicado un *Plan de Acogida en Centros para el Alumnado Extranjero* (2005), en el cual se ofrecen pautas de actuación con respecto a la incorporación de alumnos de otros países. Se establece así, que dicho plan debe ser planificado, coordinado, contextual, funcional, adaptado e integral y que debe constar de tres fases.

En una primera fase previa a la incorporación al alumno de carácter preparatorio y preventivo, el centro recopilará los datos del nuevo alumnado y desarrollará un plan de acogida acorde a sus necesidades. Para ello, se realizará una entrevista inicial con la familia de los alumnos en la que se recogerá la información pertinente para su escolarización y se les informará sobre los aspectos educativos más importantes para el alumno y su familia. De la misma manera, el centro evaluará el nivel curricular de los alumnos para determinar el curso escolar más apropiado para su escolarización.

En esta planificación del plan de acogida deben participar distintos agentes educativos como el Equipo Directivo, el equipo docente, el profesorado de apoyo de Educación Compensatoria, el Departamento de Orientación, el profesorado del aula ALISO, profesorado de Servicios a la Comunidad, tutores, psicopedagogos y cualquier otro profesional, administración o entidad que puedan contribuir a la elaboración y desarrollo de este plan de acogida.

En una segunda fase, el alumno se incorporará al centro y conocerá sus instalaciones. Una vez en el aula, se llevarán a cabo distintas actuaciones que faciliten la integración del alumno como, por ejemplo, actividades de presentación o designación de grupos de ayuda. También se realizarán unas pruebas de nivel lingüístico y matemático para determinar los conocimientos previos del alumno y finalmente se elaborará un Plan de Actuación Individualizado en función de las características y necesidades del alumno.

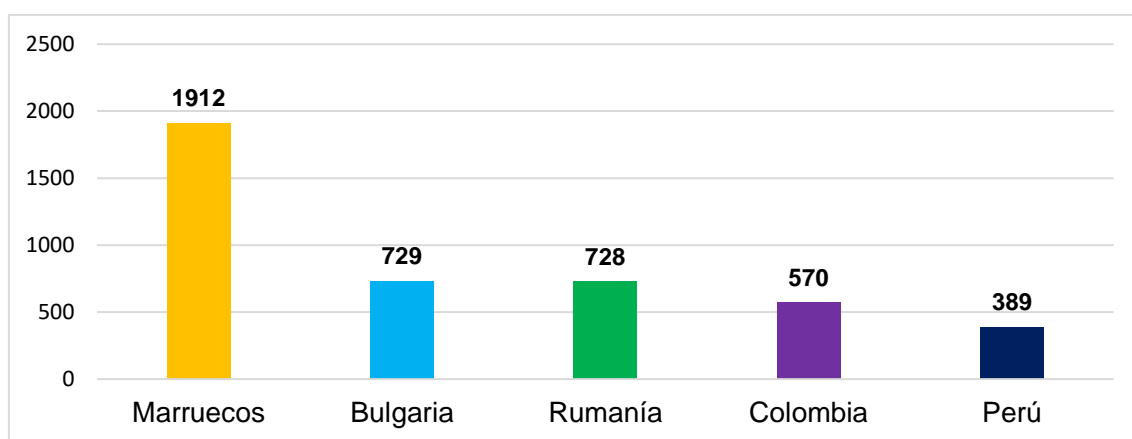
Una tercera fase de seguimiento y evaluación tendrá el objetivo de evaluar la integración del alumnado extranjero de nueva incorporación y la eficacia de las actuaciones llevadas a cabo en el Plan de Acogida diseñado. Para ello, se llevarán a cabo reuniones entre los distintos agentes educativos implicados, quienes elaborarán un informe final con respecto al Plan de Actuación Individual.

Finalmente, este plan orientativo recoge una serie de modelos de documentos de apoyo mencionados durante el mismo, como las fichas de recogida de datos del alumnado, las pruebas de evaluación iniciales, pautas de actuación, etc. Todos estos documentos se complementan con el Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León y el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías, publicados bajo el apartado de “Planes de Atención a la Diversidad” de la Junta de Castilla y León.

4.2.2 Inmigración y educación en Palencia

El 1 de enero de 2021, la población de la provincia de Palencia se situaba en 160.321 personas, de las cuales 7.294 eran extranjeros, lo que supone un 4,59% del total (INE, 2021b). Como hemos visto en el apartado anterior, la comunidad más numerosa sigue siendo la marroquí en la actualidad, seguida de la procedente de Europa del Este y América Latina. En la Figura 6 se pueden observar las cinco nacionalidades más cuantiosas en la provincia:

Figura 6. Principales nacionalidades de los inmigrantes en Palencia (2021)



Fuente: elaboración propia del autor a partir de datos del INE (2021b).

Con respecto a la población moldava, la provincia registra 90 ciudadanos de esta nacionalidad en la provincia (INE, 2021b). Sin embargo, tal y como hemos visto a nivel nacional, es muy probable que el número real de moldavos en Palencia sea superior, debido a la adquisición de la nacionalidad moldava y de la rumana. De hecho, el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2020) señala que 1.365 extranjeros adquirieron la nacionalidad por residencia en Palencia en el periodo del 2010 al 2020. En cuanto a las actividades laborales más desarrolladas entre la población extranjera de la provincia destacan el sector servicios y la industria (Servicio Público de Empleo Estatal, 2019).

Como se puede observar en la Figura 7, el número de residentes moldavos en Palencia ha pasado de ser casi inexistente a principios de siglo a superar los 100 en los años 2009 y 2010. El ligero descenso que se ha producido tras 2010 se puede explicar, en parte, porque 36 moldavos adquirieron la nacionalidad española en el periodo del 2009 al 2020 en esta misma provincia, pues uno de los requisitos para adquirir la nacionalidad española para la población moldava es llevar 10 años de residencia en el país (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2021). Se puede concluir así que se trata de un colectivo que ha aumentado en población y con ello, los niños moldavos escolarizados en la provincia.

Figura 7. Evolución de la población con nacionalidad moldava en la provincia de Palencia (1998-2020)

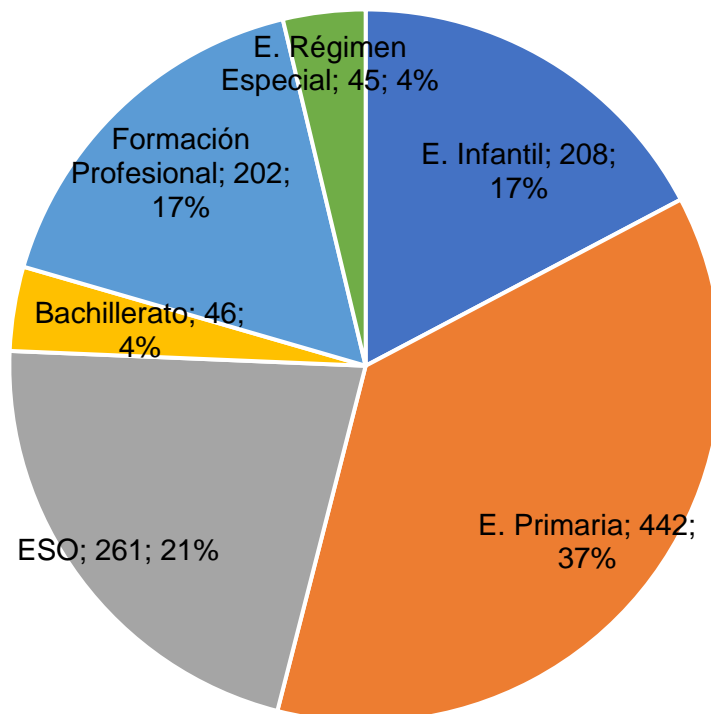


Fuente: INE (2021c)

Un dato destacable es que la edad media de los moldavos en Palencia es 33,9 frente a los 49,1 de los españoles de la provincia, lo cual concuerda con una de las características atribuidas a la población inmigrante del Europa del Este: la juventud (Garrido y Toharia, 2004). Esta característica se refleja también en los centros educativos de la provincia, pues en el curso 2020/ 2021, un total de 1.389 jóvenes estaban matriculados en esta región. De estos, 516 procedían de África, 466 del continente americano, 314 de Europa y 90 de Asia (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021b).

De este conjunto, un 40% estaba cursando la Educación Secundaria, Formación Profesional, Bachillerato o Enseñanzas de Régimen Especial (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021b). En la Figura 8 se muestra más detalladamente esta distribución del alumnado extranjero en la provincia.

Figura 8. Distribución del alumnado extranjero en la Enseñanza no universitaria en la provincia de Palencia (2019/20). Personas y porcentaje.



Fuente: elaboración propia del autor a partir de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021b)

5. El estudio: dificultades de los alumnos de incorporación tardía en la Educación Secundaria Obligatoria

Antes de realizar las entrevistas, tal y como se puede observar en la Tabla 1, se recopiló información de carácter general sobre las participantes con respecto a la edad de llegada, el curso de incorporación, el centro al que llegaron, la permanencia en el sistema educativo español hasta la actualidad, la edad actual y los estudios más altos cursados hasta el momento.

Tabla 1. Perfil de las alumnas entrevistadas

Nombre ¹	Edad de llegada	Curso de incorporación	Centro de llegada ²	Permanencia en el sistema educativo español hasta el presente	Edad actual	Estudios más altos cursados
Diana	12	1º ESO	Pablo Picasso	11 años	25	Máster
Anastasia	13	2º ESO	María de Molina	5 años y 3 meses	18	2º Bachillerato (cursando actualmente)
Victoria	12	1º ESO	Isabel de Castilla	12 años	28	Máster

Fuente: elaboración propia.

1 Con el fin de mantener la privacidad de las personas entrevistadas, los nombres utilizados son seudónimos.

2 Con el fin de mantener la privacidad de los centros educativos, los nombres atribuidos a los institutos de acogida de las entrevistadas son seudónimos.

Con el fin de organizar las entrevistas, las preguntas realizadas fueron agrupadas por temáticas. Por este motivo, las secciones presentadas a continuación se componen de preguntas de carácter educativo e institucional, preguntas de carácter sociocultural y socioeconómico seguidas de preguntas de carácter relacional y finalmente preguntas con respecto a las dificultades personales. Tras ello, las alumnas entrevistadas contestaron a unas últimas preguntas con respecto a su valoración global y sugerencias de mejora con respecto a la acogida de los alumnos inmigrantes de incorporación tardía en la Educación Secundaria.

a) Dificultades de carácter institucional

Según el Consejo Económico y Social (2019), uno de los obstáculos que entorpecen la escolarización de los alumnos inmigrantes son los problemas burocráticos y los retrasos en su escolarización. Este fenómeno no tuvo lugar en el caso de las entrevistadas, pues todas ellas alegaron haberse incorporado con rapidez al centro escolar. No obstante, cabe destacar que los protocolos de acogida mencionados en el apartado 4.2 con respecto a los planes de acogida del alumnado extranjero en Castilla y León no se cumplieron en la mayoría de los casos. Concretamente, con respecto a las pruebas de conocimientos lingüísticos y matemáticos, sólo Anastasia afirmó haber realizado este último. Si bien es cierto que una prueba de conocimiento del castellano no resultó necesaria al haber un desconocimiento total del idioma en los tres casos, una prueba de nivel matemático y de segundas lenguas extranjeras podría haber servido para determinar con mayor exactitud el nivel curricular de las alumnas, pues en el *Plan de Acogida de Alumnos Extranjeros en Castilla y León* se recogen modelos de estos exámenes traducidos en rumano.

En segundo lugar, tal y como se menciona en este mismo plan, tampoco se llevaron a cabo entrevistas iniciales con las familias en dos de los casos analizados. Este suceso, sin duda, llama la atención, pues es una de las medidas más acentuadas en los distintos planes de acogida mencionados. Un intercambio inicial de información habría resultado muy valioso tanto para el centro como para las familias, una información de la que carecieron especialmente Victoria y su familia.

Por otro lado, el hecho de haberse incorporado al instituto una vez comenzadas las clases redujo notablemente la posibilidad de elegir centro escolar. De hecho, las tres participantes sostuvieron que ni ellas ni sus familias optaron voluntariamente por los institutos seleccionados, sino que, o bien lo eligieron por cuestiones de cercanía, como en el caso de Diana, o fue el único que aún contaba con plazas, como le sucedió a Anastasia, o era el único centro de la localidad, como afirmó Victoria.

Por tanto, en el caso de las entrevistadas, no se produjo una concentración de alumnos extranjeros en el mismo centro como señala la literatura existente sino más bien lo contrario, pues sus centros no contaban con un número elevado de alumnos extranjeros (Calero, 2020).

b) Dificultades de carácter académico

Sin duda, tal y como se indicaba en la revisión de la literatura, uno de los mayores y más frecuentes problemas a los que los alumnos extranjeros de incorporación tardía se enfrentan es el desconocimiento de la lengua del país de acogida. Esta circunstancia es la base de la mayoría de las dificultades de las moldavas entrevistadas, especialmente, las de carácter académico, pues las tres chicas llegaron sin saber nada de castellano.

De este modo, todas las participantes declararon que su mayor obstáculo fue la comprensión y el seguimiento de los contenidos abordados en clase, especialmente durante el primer curso académico. Y es que, aunque estas alumnas recibieron clases de lengua castellana de refuerzo, algunos estudios señalan que “la ausencia de un marco teórico en el que situar y organizar el trabajo de enseñanza del español para inmigrantes se encuentra en la base de algunos de los déficits o problemas señalados en este ámbito” (Consejo Económico y Social, 2019).

Por otro lado, el escaso conocimiento del castellano por parte de las familias de las alumnas también repercutió en su comunicación y relación con el centro escolar. Y es que, pese a contar con unos padres exigentes, este hándicap dificultó en su implicación a la hora de ayudar con los deberes y los exámenes, aumentando así la situación de desventaja académica de las participantes.

Otra de las dificultades percibidas surge en el Aula de Acogida por el que pasaron las tres participantes. Concretamente, tanto Diana como Victoria reconocieron que, pese a que este programa les ayudó a mejorar sus conocimientos sociolingüísticos, a la hora de incorporarse al aula ordinaria se enfrentaron a obstáculos académicos relacionados con los contenidos curriculares, como se puede observar en los siguientes extractos:

Al principio, nos sacaban de clase a un chico ucraniano y a mí en las clases de lengua, religión y en alguna asignatura más y nos llevaban con otra profe para aprender español. Eso me ayudó al principio, pero también sentí que me había perdido cosas y en algunas asignaturas me sentí un poco perdida.
(Diana, entrevista personal)

Creo que sí me ayudó, pero, por otro lado, luego me costaba seguir los contenidos de clase porque eran diferentes de lo que habíamos dado en ese aula. Diría que me ayudó en la incorporación porque aprendí el idioma para luego entender los contenidos, pero también me separé del grupo y me miraban un poco raro por eso. (Victoria, entrevista personal)

Con respecto al rendimiento académico, las tres entrevistadas coinciden en que, una vez adquirido el idioma, sacaban unas notas superiores al resto de sus compañeros, llegando a ser de las mejores alumnas de la clase. De hecho, según relata Diana, en el 4º curso de la ESO, fue propuesta para formar parte del Programa de Alto Rendimiento del centro. Según la literatura existente, los rendimientos académicos de los inmigrantes varían dependiendo del país de origen de estos.

Por lo general, los inmigrantes de origen europeo tienen mejores resultados que los de origen no europeo, aunque siguen estando por debajo de los nativos (Álvarez de Sotomayor, 2011, pp. 5-6). En el caso de las entrevistadas, esta conjetura parece cumplirse no sólo con respecto al alumnado extranjero no europeo sino también con respecto al alumnado autóctono.

Es decir, en los primeros años de escolarización, el rendimiento académico de estas alumnas se vio afectado negativamente por las dificultades lingüísticas, pero una vez superada esta barrera, la situación sobrepasó las expectativas del mismo profesorado, que mostraba asombro del progreso favorable académico que manifestaban.

La tercera dificultad académica radica en las metodologías empleadas en el aula ordinaria, que, en la opinión de dos de las entrevistadas, no son del todo eficientes para el alumnado extranjero de incorporación tardía:

Recuerdo que al principio memorizaba contenido sin entender realmente qué estaba estudiando, sobre todo en Ciencias Sociales e Historia. Me hubiera gustado alguna adaptación de los contenidos y de los exámenes o material extra para poder complementarlo. El profesor veía que me costaba, pero no hizo nada al respecto. (Diana, entrevista personal)

(...) Muchos profesores explican y evalúan como si todos los alumnos fueran iguales, sin tener en cuenta esas diferencias. (Victoria, entrevista personal)

Estos relatos guardan una estrecha relación con la siguiente declaración del Consejo Económico y Social en su informe sobre la inmigración en España (2019), donde se expresa que en el caso del alumnado extranjero se deben diagnosticar, monitorizar y adaptar las medidas de atención a la diversidad necesarias. Pero que, “a pesar de ello, ni en España ni en las comunidades autónomas existe un esfuerzo normalizado de monitorizar y evaluar dichas políticas” (p.176).

c) Dificultades de carácter socioeconómico

Numerosos autores coinciden en la existencia de una considerable influencia del nivel socioeconómico del alumnado en su rendimiento académico. Ante este escenario, los alumnos extranjeros estarían en desventaja con respecto a sus compañeros autóctonos (Álvarez de Sotomayor, 2011, p.13; Alegre et al., 2012).

Este hecho se corroboró en dos de las entrevistadas, que reconocieron no haber tenido las mismas posibilidades adquisitivas que sus compañeros durante su trayectoria en la Educación Secundaria, tal y como se muestra a continuación:

Hubo momentos en que sentí que necesitaba clases de refuerzo, pero no nos las podíamos permitir. Creo que, de haberlas recibido, habría tenido mejores notas en algunas asignaturas de las que no había talleres de apoyo. Así que sí, creo que mis estudios se vieron afectados y también la integración, porque la mayoría de mis compañeros iban a las mismas academias y eso fomentaba los círculos sociales. (Diana, entrevista personal)

No tenía ordenador ni Internet como mis compañeros y a veces me entristecía, pero era consciente de nuestra realidad así que me esforcé todo lo que pude y por suerte, fui sacando todo con buenas notas. (...). Recuerdo que había actividades o viajes y excursiones a las que no podía ir porque eran demasiado caros para nosotros, así que en cierto modo sí que influyó. (Victoria, entrevista personal)

Si bien no se ha entrado en detalle en el nivel socioeconómico de cada una de las participantes, se puede observar cómo los extractos anteriores reflejan cierta frustración y pesadumbre. Tanto Diana como Victoria lamentan no haber tenido acceso a más recursos materiales y económicos y consideran que este hecho les influyó no solo en sus dificultades académicas sino también en su integración con sus compañeros. Por el contrario, Anastasia, quien reportó contar con los suficientes recursos materiales (ordenador portátil, impresora, libros, diccionarios, teléfono móvil, *tablet*, útiles escolares, conexión a Internet, etc.) fue la alumna que menos dificultades de integración manifestó.

d) Dificultades de carácter sociocultural

Uno de los aspectos en los que más unanimidad existe entre las tres entrevistadas es la percepción de un gran choque cultural a su llegada a España. Se entiende por choque cultural “la ansiedad que se deriva de la pérdida de todos los signos que nos son familiares en un intercambio social” (Oberg, 1954, citado en Alves López y de la Peña Portero, 2011). Este fenómeno también se manifestó en el ámbito escolar de las tres participantes, como se puede observar a continuación:

Recuerdo que tuve un conflicto interno porque a mí me habían educado de una manera y en el instituto veía otros comportamientos. Por ejemplo, me daba miedo sentarme en el suelo en Educación Física por miedo a mancharme y que me echaran la bronca en casa. Quiero decir que en España hay más libertad en muchos aspectos y en Moldavia más disciplina, de ahí el choque. (Diana, entrevista personal)

Sí que hubo un choque cultural cuando llegué porque en Moldavia era todo más formal y más en la escuela. Había más respeto hacia los profesores y aquí se reían cuando les trataba de “usted”. Recuerdo que el primer día de clase fui con camisa y medias y bien arreglada y todos me miraban raro.

Por otro lado, a mí me habían educado de una manera más cerrada, idealista y exigente, por lo que para mí era muy importante seguir las normas y hacerlo todo a la perfección. (Victoria, entrevista personal)

Fue un choque drástico porque era todo diferente, pero algunas cosas ya las conocía porque mi familia de aquí nos las había contado. Pero, por ejemplo, me sorprendió ver que aquí no se les tiene tanto respeto a los profesores ni tampoco miedo y eso en parte es bueno porque ayuda a tener una relación más cercana, pero también hace que se tenga menos autoridad en clase. (Anastasia, entrevista personal)

Así pues, las tres entrevistadas coincidieron en que una de las disimilitudes socioculturales que más notaron fue un comportamiento más laxo en el ámbito educativo, frente a una mayor formalidad en su país de origen y su educación familiar. Este fenómeno ocasionó disyuntivas en las participantes, especialmente en el caso de Diana, que se batallaba entre actuar según las normas que se le habían inculcado en el hogar y adaptarse a los patrones de comportamiento de su entorno social. A esto hay que añadirle la actitud de burla y extrañeza de los compañeros hacia las conductas que se salían de sus parámetros culturales, lo cual no hizo sino aumentar el malestar de la entrevistada.

Según argumentan Álves López y de la Peña Portero (2011), algunos de los factores que condicionan la integración de una persona extranjera son su grado de exposición en la nueva cultura y el conocimiento previo sobre ella. En el caso de Anastasia, tanto el conocimiento previo como la exposición fueron mayores debido a la existencia de familiares políticos españoles y a su interacción con ellos, mientras que las demás entrevistadas solo contaban con familiares moldavos y con escasa información sobre la cultura española. Por consiguiente, esta característica podría explicar, en gran medida, la mayor facilidad de la alumna de integrarse en la cultura española con respecto a las otras dos participantes.

En vista de estos relatos, se puede argumentar que las diferencias percibidas no se han considerado de manera negativa en todos los casos, como en el caso de una mayor proximidad relacional con respecto al profesorado. Aun así, resulta evidente que este cambio de escenario sociocultural ha supuesto un obstáculo añadido en la integración social y escolar de las alumnas entrevistadas, dando lugar a dilemas entre la dualidad cultura de origen-cultura de destino, y por siguiente, entre la educación familiar y la educación escolar.

e) Dificultades de carácter relacional

Otra de las mayores dificultades a las que el alumnado extranjero se enfrenta, es, ciertamente, la integración escolar con el grupo de iguales.

Si la incorporación a un nuevo entorno donde muchos de los grupos sociales se encuentran consolidados supone un reto para cualquier adolescente, el desafío es aún mayor cuando se trata de personas foráneas.

Algunos investigadores apuntan que, en el ámbito escolar, existe cierta tendencia de los alumnos relacionarse con personas de su mismo país o con las que se exista una proximidad cultural, tanto entre el alumnado autóctono como en el extranjero (Goenchea Permisán, 2005). Esta tendencia se dio también entre dos de las alumnas entrevistadas, que alegaron socializar con personas de su mismo país o de otros países extranjeros porque, pese a sus intentos de acercamiento, no se sintieron aceptadas. Y es que, según rememoraron ambas participantes, la sensación de rechazo y desolación se agravó cuando comenzaron a recibir comentarios discriminatorios y xenófobos:

Siempre había comentarios ofensivos hacia mí. Se metían mucho con mi tono de piel por ser más blanquita y también se burlaban de mi nombre. También recuerdo que me preguntaban que qué hacía en el Programa de Alto Rendimiento si era extranjera. Lo pasé muy mal por todo eso. (...) No quería ir a clase. (Diana, entrevista personal)

Me sentí poco aceptada y discriminada durante mucho tiempo y sufrí por ello. Me dijeron muchas veces “vete a tu **** país”, así de la nada y más insultos.

Yo lloraba y me preguntaba por qué me trataban así, si estaba siendo amable con todo el mundo y durante un buen tiempo, me costaba ir a clase o iba con miedo.

(Victoria, entrevista personal)

No obstante, el dato más alarmante es que, ambas alumnas confesaron que, por lo general, el profesorado al que acudieron contándoles la situación hicieron caso omiso de las quejas de las alumnas sin darle mayor importancia. En el caso de Victoria, su tutor alegó que se trataba de “cosas de niños”.

En definitiva, se puede observar cómo la falta de integración y aceptación escolar repercutió no solo en el bienestar personal de ambas alumnas sino también en su motivación académica y en su sentido de pertenencia al centro. Y es que, tal y como señala Goenchea Permisán (2005), la integración y el sentido de pertenencia en los alumnos extranjeros con respecto a su centro escolar es menor que la de sus compañeros autóctonos.

En vista de estos hechos, cabe destacar que la escasez de contenidos interculturales en el currículo de Secundaria es una realidad presente en numerosos institutos de nuestro país. Docentes como Louzao Suárez y Duránte Pascual (2012) reivindican su presencia en el aula a nivel grupal con el propósito de mejorar la convivencia, la tolerancia y el respeto entre los alumnos autóctonos y los alumnos extranjeros. Con esto coincidieron también las tres entrevistadas, que percibieron una ausencia de una educación intercultural en el aula durante su etapa escolar en la Educación Secundaria. Según Victoria, esto habría ayudado a fomentar la tolerancia y a prevenir conductas xenófobas y racistas entre el alumnado puesto que, tras su llegada, se incorporaron más inmigrantes al centro escolar.

Esta idea la comparten también académicos como García López y Sales Ciges (1998), que sostienen que el desarrollo de programas interculturales en el aula lograría “cambiar las actitudes de los alumnos hacia la diversidad cultural, propiciando la información y formación necesarias para que éstos cuestionen y cambien sus creencias estereotipadas hacia personas de otras culturas”. Asimismo, se fomentarían “actitudes de tolerancia a la convivencia multicultural, el respeto a la diferencia y la predisposición a la cooperación y el intercambio cultural enriquecedor” (p. 193).

Finalmente, las tres participantes coincidieron en que la aceptación de la población inmigrante en la provincia de Palencia es bastante negativa, lo cual podría haber repercutido en las actitudes de algunos alumnos palentinos frente a las entrevistadas. De hecho, dos de las chicas consideran que su experiencia escolar habría sido mucho más positiva de haber llegado a otra zona más multicultural. Es por ello, que la escuela juega un papel fundamental en este aspecto, pues, una de sus funciones debería ser educar los valores de sus ciudadanos, el respeto, la tolerancia y la aceptación de la diversidad cultural.

f) Dificultades de carácter personal

En relación con las dificultades mencionadas en los apartados anteriores, las alumnas entrevistadas también se enfrentaron a dificultades de carácter personal. De este modo, las emociones a las que las alumnas se enfrentaron al comienzo de su escolarización en España fueron la ansiedad, la inseguridad, la frustración, el miedo y el pánico. Estas emociones derivaron, principalmente, del desconocimiento de la lengua y de las actitudes de los compañeros. Por otro lado, las alumnas confesaron sentir miedo al fracaso académico y a repetir curso, pues, además de contar con unos padres exigentes, en Moldavia se tenía una mala imagen de los alumnos repetidores.

Me asustaba todo un poco en general, sobre todo el hecho de no comprender y no poder comunicarme y que eso me afectara a mis notas. Pero eso lo fui superando a medida que aprendía la lengua y al final el miedo lo tenía hacia los compañeros y a ir a clase. Recuerdo que me daba pánico la hora del recreo porque estaba sola. (Victoria, entrevista personal)

Por último, cuando se pidió a las alumnas evaluar la Educación Secundaria española basándose en su experiencia, el aspecto negativo más mencionado fue una tendencia general a evaluar, más enfocada a la memorización de los contenidos teóricos que a su comprensión. Asimismo, las alumnas también detectaron una falta de coordinación entre el profesorado, una excesiva carga académica y una escasa flexibilidad con respecto a las modificaciones.

Con respecto a las sugerencias para mejorar la acogida e integración de los inmigrantes al sistema educativo español, las alumnas propusieron contar con contenidos más adaptados y simplificados, el acceso a más clases de refuerzo, un mayor apoyo en las dificultades, un mayor seguimiento del alumnado y más presencia de la educación intercultural.

6. Conclusiones

Tras un considerable incremento en la llegada de población inmigrante en España durante las últimas décadas, la presencia de alumnos extranjeros ha sido y es cada vez más evidente en las aulas de nuestro país. En vista de este fenómeno, el presente trabajo tenía por finalidad detectar las dificultades, los problemas y los retos de los alumnos moldavos de generación 1.25 que se incorporaron de manera tardía al sistema educativo español durante la etapa Secundaria. Tras un repaso de la literatura existente en este ámbito, se realizó una introducción con respecto a la inmigración en España, en la comunidad autónoma de Castilla y León y en Palencia, haciendo hincapié en la comunidad moldava.

A continuación, se mostraron datos estadísticos e información de carácter general sobre la presencia de alumnos extranjeros escolarizados en nuestro país, concretamente en la Comunidad Autónoma de Castilla y León y en la provincia de Palencia. Finalmente, se procedió a una contextualización sobre la República de Moldavia y se dio paso al estudio en cuestión.

Con el fin de alcanzar los objetivos establecidos, se diseñó un estudio cualitativo cuyo instrumento de recogida de datos fue la entrevista semiestructurada. Concretamente, se llevaron a cabo tres entrevistas a tres sujetos de origen moldavo que se incorporaron a tres institutos de la provincia de Palencia durante el primer ciclo de la Educación Secundaria. Tras la recopilación y el análisis e interpretación de los datos obtenidos se detectaron dificultades y problemas de carácter institucional, académico, socioeconómico, sociocultural, relacional y personal y se alcanzaron las siguientes conclusiones:

En primer lugar, pese a las ambiciosas políticas educativas con respecto a la acogida de los alumnos inmigrantes de incorporación tardía, se ha detectado que los objetivos y medidas establecidas no se llevaron a cabo con totalidad en los casos de las entrevistadas. Concretamente, no se realizaron entrevistas iniciales ni pruebas de conocimiento matemático ni de segundas lenguas extranjeras en todos los casos. Por otro lado, el hecho de matricularse una vez comenzado el curso impidió la libre elección de centro escolar por parte de las alumnas y de sus familias, viéndose forzadas a cursar sus estudios en centros que en algunos casos las alumnas no hubieran elegido voluntariamente.

En segundo lugar, el hecho de desconocer el idioma obstaculizó notablemente la comprensión y el seguimiento inicial de los contenidos académicos y la implicación de las familias en la escuela. Además, pese a que el paso por un aula de acogida ayudó a las participantes a aprender la lengua, su separación del aula ordinaria también interfirió en el seguimiento de los contenidos.

Asimismo, las metodologías empleadas en el aula ordinaria no se adaptaron ni se ajustaron a las necesidades de estas alumnas de origen extranjero, lo cual dio lugar a una memorización sistemática de los contenidos sin lograr una comprensión total de los mismos. No obstante, estas dificultades fueron temporales y las tres entrevistadas concluyeron con éxito sus estudios Secundarios, alcanzando el posgrado universitario en dos de los casos.

En tercer lugar, se detectó que, inicialmente, las características socioeconómicas de dos de las alumnas entrevistadas entorpecieron su progreso académico al disponer de menos recursos materiales y poder adquisitivo que sus compañeros autóctonos. Sin embargo, esta variante no resultó ser determinante en su éxito académico posterior. Asimismo, las tres participantes coincidieron en que encontraron grandes diferencias culturales entre su país de origen y el país de acogida, las cuales les plantearon retos, dilemas y situaciones incómodas en el aula al tener que sustituir los patrones de comportamiento y disciplina adquiridos en la educación moldava previa y en la educación familiar.

En cuarto lugar, dos de las participantes confesaron que su integración social en el centro educativo de llegada se vio altamente condicionada por las actitudes xenófobas y conductas de rechazo de sus compañeros y que el profesorado restó importancia a estos sucesos. Este problema influyó negativamente en el sentido de pertenencia de dos de las alumnas y en su motivación académica, quienes consideran que existe una falta de contenidos y de actividades interculturales en el currículo de Secundaria que podrían paliar este problema de aceptación, respeto y tolerancia hacia los alumnos inmigrantes.

Finalmente, las dificultades de diversa naturaleza mencionadas anteriormente también repercutieron en el bienestar personal de las alumnas, dando lugar a emociones negativas como la ansiedad, la tristeza, la frustración, el pánico, la inseguridad y, sobre todo, el miedo.

Y, aunque las tres alumnas entrevistadas lograron superar todas estas barreras y continuaron sus estudios hasta alcanzar sus objetivos académicos, opinan que la Educación Secundaria Obligatoria precisa de más adaptación curricular, más refuerzo y apoyo en las dificultades y un mayor seguimiento de la evolución académica del alumnado extranjero.

Tras la exposición de estas conclusiones, es necesario señalar que, debido a las limitaciones de extensión y a la reducida muestra de la población de estudio, se necesitan estudios futuros que amplíen, complementen y contrasten los datos y las conclusiones alcanzadas en el presente trabajo de investigación. Concretamente, sería interesante comparar las experiencias educativas de alumnos moldavos de incorporación tardía en otras provincias de España, así como conocer el relato de alumnos de incorporación tardía de otras nacionalidades en la provincia de Palencia.

En definitiva, es evidente que vivimos en una sociedad, en un país y en un mundo cada vez más multicultural y esta diversidad se refleja también en la escuela. Por ello, es preciso concienciar a la comunidad educativa y a las entidades competentes sobre la necesidad de dar voz al alumnado para así detectar las necesidades específicas de cada colectivo y poder ofrecer una respuesta educativa lo más eficaz posible. Como docentes, tenemos el deber y la responsabilidad de prevenir, detectar y actuar sobre estas dificultades para así contribuir a su éxito educativo, laboral y personal.

Referencias bibliográficas

- Abdelkader, F. (2017). *La comunidad musulmana inmigrante de Torrelavega (Cantabria): Discurso y práctica socioeducativa* [Trabajo de fin de Grado, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11786/Abdelkader%2C%20Fayssal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alegre, M. A., Benito, R. y González Motos, S. (2012). Experiencias escolares iniciales del alumnado inmigrado: Comienzos que marcan. *Educación XX1* 15(2), 137-158. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.130>
- Alvarez de Sotomayor Posadillo, A. (2011). *El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: un estudio de caso*. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Researchgate. https://www.researchgate.net/publication/268291762_EL_RENDIMIENTO_ACADEMICO_DE_LOS_ALUMNOS_INMIGRANTES_EN_ESPANA_UN_ESTUDIO_DE_CASO
- Alves López, R.D. y de la Peña Portero, A. (2011). Culture Shock: Estrategias para la Adaptación. En C. Hernández González (coord.), A. Carrasco Santana y E. Álvarez Ramos (eds.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (105-116). Asociación de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5125390>
- Ambasada Republicii Moldovei in Regatul Spaniei (2021). *Despre Moldova: Istoria*. <https://spania.mfa.gov.md/content/istoria>
- Anguita Acero, J. M., y Navarro Martínez, O. (2019). Evolución del alumnado rumano en la educación obligatoria: Ciudad Real 2004-2013. *Revista Prisma Social*, (25), 1-22. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2664/3158>
- Aparicio Gervás, J.M. (2009). Educación del alumnado extranjero en Castilla y León: Análisis y propuestas. En A.M. Vallejo (coord.), J.M. Aparicio, D.

Barajas, F.J. Gómez, P. Gordo, Y. Rodríguez, J.L. Rojo, L.M. Torres y D.J. Vicente, *Voces Escondidas II: Estudio sobre la situación socioeconómica y laboral de la población inmigrante en Castilla y León* (191-318). Delta Publicaciones.

https://www.researchgate.net/publication/280964213_Educacion_del_alumnado_extranjero_en_Castilla_y_Leon

Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). Investigación educativa: Fundamentos y metodología. Labor. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/InvestigacionEducativa.pdf>

Biroul Migratie si Azil (2019). *Profilul Migrațional Extins al Republicii Moldova 2014-2018*. http://bma.gov.md/sites/default/files/media/ra_pme_2014-2018_0.pdf

Biroul National de Statistica (2014). *Caracteristici etno-lingvistice*. <https://recensamint.statistica.md/ro/infographics#&qid=1&pid=2>

Calero, J. (2020). La Población de Origen Inmigrante en el Sistema Educativo Español, en M.T. Valdés, M.A. Sánchez Gargallo y M. de Esteban Villar. *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2020*, (61-65). Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación. <https://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Indicadores-2020-WEB.pdf>

Condezo, M. L. (2020). *Personas oscuras para trabajos en negro. Racismo y xenofobia en las trayectorias escolares y laborales de colombianos en Cantabria* [Trabajo de fin de Grado, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/19834>

Consejo Económico y Social (2019). *Informe 02|2019 la inmigración en España: Efectos y oportunidades*. <http://www.ces.es/documents/10180/5209150/Inf0219.pdf>

Diario Palentino (2020). "Los centros públicos acogen al 80% del alumnado extranjero". *Diario Palentino*, 17 de febrero. Obtenido el 25 de julio de 2021. <https://www.diariopalentino.es/noticia/z1b794a96-b873-25e9-15d310313e829049/los-centros-publicos-acogen-al-80-del-alumnado-extranjero>

Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa (2005). *Instrucción 17/2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa por la que se desarrolla el programa de adaptación lingüística y social*. Consejería de Educación. Junta de Castilla y León. <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/espanol-extranjeros/programa-aliso.ficheros/142754-Instruccion%2017%202005%20de%20la%20D.G.%20de%20F.P.%20e%20I.E.%20programa%20ALISO.pdf>

Elósegui Echániz, S. (2016). *Perspectivas sobre el tratamiento de la diversidad cultural por parte de las familias rumanas en Cantabria: Un estudio de caso* [Trabajo de fin de Grado, Universidad de Cantabria]. <http://hdl.handle.net/10902/8623>

Encuesta de Población Activa (2021). *Moldavos en España. Padrón municipal 2021, cifras de población*. EPA.com <https://epa.com.es/padron/moldavos-en-espana/>

Feixa Pàmpol, C. (2008), Generación uno punto cinco. *Revista de Estudios de Juventud* (80), 115-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2597059>

Ferrero Turrión, R. (2008). La otra Europa que viene: europeos del Este en España. *Revista CIDOB d' Afers Internacionals*, (84), 49-64, <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/122507>

García López, R. y Sales Ciges, A. (1998). Formación de Actitudes Interculturales en la Educación Secundaria: Un Programa de Educación Intercultural. *Revista Interuniversitaria*, (10), 189-204.

[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71836/Formacion de actitudes interculturales e.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71836/Formacion_de_actitudes_interculturales_e.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Garrido, L. y Toharia, L. (2004). La situación laboral de los españoles y los extranjeros según la Encuesta de Población Activa. *Economistas*, (99), 74-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=802299>

Gil Gómez, R. (2007). Expectativas académicas y profesionales de los estudiantes inmigrantes de secundaria en la comunidad de Madrid. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (22), 113-145. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/1514>

González de la Fuente, I. (2012). Juventud e inmigración. Algunos elementos para el análisis en el contexto español. *Stvdia Zamorensia*, (11), 87-107. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4151929.pdf>

Grau, C. y Fernández, M. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *Arxius*, (34), 141-156. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/57366/5769855.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Haynes, R. (2020). *Moldova: A History*. I.B. Tauris. https://books.google.es/books?id=JzbIDwAAQBAJ&hl=es&source=gbs_book_other_versions

Instituto Nacional de Estadística (2021a). *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2021. Estadística de Migraciones (EM). Año 2020*. https://www.ine.es/prensa/cp_e2021_p.pdf

Instituto Nacional de Estadística (2021b). *Población extranjera por Nacionalidad, provincias, Sexo y Año*. <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/l0/&file=03005.px&L=0>

Instituto Nacional de Estadística (2021c). *Estadística del Padrón Continuo. Datos provisionales a 1 de enero de 2021.*

<https://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?type=pcaxis&path=/t20/e245/p04/provi&file=pcaxis&dh=0&capsel=1>

Junta de Castilla y León (2005). *Plan de Acogida en centros para el alumnado extranjero.*

<https://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/espanol-extranjeros/programa-aliso.ficheros/142753-Plan%20de%20acogida%20en%20centros%20para%20el%20alumnado%20extranjero.pdf>

León Guerrero, M. M., Pastor Martínez, M., & Martínez Hernando, M. C. (2012). Movimientos migratorios, interculturalidad y educación. *Naveg@américa. Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas*, (8). Universidad de Murcia.

<https://revistas.um.es/navegamerica/article/view/150101>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207.

<https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

López Trigal, L., Delgado Urrecho, J.M., Baraja Rodríguez, E., Caballero Fernández-Rufete, P., Cortijo Álvarez, J., Díez Alonso, P. y Macías Cordero, E.M. (2002). *La población inmigrante en Castilla y León*. Consejo Económico y Social de Castilla y León. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/9070>

Louzao Suárez, M. y Durántez Pascual, L. (2012). Una Propuesta de Intervención Intercultural para la Educación Secundaria En Cantabria.

Contextos Educativos: Revista de Educación, (15), 183-196.
DOI:10.18172/con.662

Lulea, M.D. (2017). "Un milion de Moldoveni cu cetatenia Romana". *Adevarul.ro*, 1 de abril. Obtenido el 20 de mayo de 2021.
https://adevarul.ro/cultura/patrimoniu/un-milion-moldoveni-cetatenia-romana-1_58df4b7e5ab6550cb8de564a/index.html

Marcu, S. (2012). De Rusia a España: *Movimientos migratorios transfronterizos en la Eurasia del siglo XXI*. UNED. <https://n9.cl/0ur23>

Martínez Carazo, P.D. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a). *Datos y Cifras. Curso Escolar 2020/21*. Secretaría General Técnica.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:89c1ad58-80d8-4d8d-94d7-a7bace3683cb/datosycifras2021esp.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020b). *Alumnado extranjero por sexo, país de nacionalidad y enseñanza*.
<http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-rd/extran&file=pcaxis&l=s0>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021a). *Alumnado extranjero por titularidad/financiación, comunidad autónoma/provincia y área geográfica de nacionalidad*.
http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-rd/extran/10/&file=extran_02.px&type=pcaxis

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021b). *Alumnado extranjero por titularidad del centro, comunidad/provincia y enseñanza*.
<http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/no->

universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-
rd/extran//l0/&file=extran_01.px&type=pcaxis&L=0

Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2021). *Concesiones de nacionalidad por residencia*.
<https://extranjeros.inclusion.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/concesiones/index.html>

Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática (1996). *Decisión del Consejo, de 29 de enero de 1996, relativa a la celebración por la Comunidad Europea del acuerdo interino sobre comercio y cuestiones relacionadas con el comercio entre la Comunidad Europea, la Comunidad Europea del Carbón y del Acero y la Comunidad Europea de la Energía Atómica, por una parte y la República de Moldova, por otra*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-1996-80223>

Montalvo Maroto S.M. y Bravo Salvador J.C. (2012). La inclusión educativa del alumnado extranjero: una propuesta desde las competencias del educador social. *Tabanque: Revista Pedagógica*, (25), 189- 208.
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/8967>

Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (iii), de 10 de diciembre de 1948. [https://undocs.org/es/A/RES/217\(III\)](https://undocs.org/es/A/RES/217(III))

Obregón Sánchez, M. (2016). *Moldavos en Cantabria: proceso migratorio y sistema educativo*. [Trabajo de fin de Grado, Universidad de Cantabria].
<https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/8609>

Observatorio Sindical de las Migraciones en Castilla y León (2018). *Realidad laboral de la población inmigrante*.
<https://castillayleon.ccoo.es/ab210de76460fa1925d4dd0caa25f58c000054.pdf>

Oficina de Información Diplomática (2021). *Moldavia: República de Moldavia*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/MOLDAVIA_FICHA_%20PAIS.pdf

Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (2015). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 86, de 8 de mayo de 2015, 32051-32480. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>

Organización Internacional para las Migraciones (2020). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf

Paholintchii, N. (2021). “Câți cetățeni ai Moldovei sunt în străinătate? Diaspora moldovenească în UE, Rusia și în lumea întreagă”. *Newsmaker*, 7 de julio. Obtenido el 13 de febrero de 2021. <https://newsmaker.md/ro/cati-cetateni-ai-moldovei-sunt-in-strainatate-diaspora-moldoveneasca-in-ue-rusia-si-in-lumea-intreaga/>

Piemontese, S. (2010). *Alumnado rumano gitano y dinámicas de participación al sistema educativo local en tres escuelas de Granada*. Universität Osnabrück. https://www.academia.edu/1302849/Alumnado_Rumano_Gitano_y_din%C3%A1micas_de_participaci%C3%B3n_al_sistema_educativo_local_en_tres_escuelas_de_Granada_2010

Pueyo Campos, A., y Pascual Bellido, N.E. (2019). Capítulo 7. Demografía. En Instituto Geográfico Nacional. *España en mapas. Una síntesis geográfica* (179-202). Centro Nacional de Información Geográfica. http://www.ign.es/web/resources/docs/IGNCnig/ANE/Capitulos/07_Demografia.pdf

Resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (2010). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 100, de 27 de mayo de 2010, 42853-42870.
<https://www.educa.jcyl.es/dpleon/es/area-programas-educativos-p/atencion-diversidad-orientacion-convivencia/alumnado-necesidad-especifica-apoyo-educativo/ance-alumnado-necesidades-compensacion-educativa/incorporacion-tardia-sistema-educativo-espanol-alumnado-sit/normativa.ficheros/472170-RESOLUCI%C3%93N.pdf>

Sánchez Urios, A. (2006). Inmigrantes de Europa del Este: ucranianos en España. *Barataria. Revista Castellano-Manchega De Ciencias Sociales*, 8(1).
https://www.researchgate.net/publication/47703308_Inmigrantes_de_Europa_del_Este_ucranianos_en_Espana

Saras, L. (2019). *Argentinos en Cantabria: proceso migratorio y expectativas socio-educativas* [Trabajo de fin de Grado, Universidad de Cantabria].
<https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/17666>

Servicio Público de Empleo Estatal (2019). *Informe del Mercado de Trabajo de los Extranjeros*.
https://www.sepe.es/SiteSepe/contenidos/que_es_el_sepe/publicaciones/pdf/pdf_mercado_trabajo/2019/imt2019_datos2018_extranjeros.pdf

The Straits Times (2014). "Moldova wants to join EU in 2019". *The Straits Times*, 29 de abril. Obtenido el 20 de mayo de 2021.
<https://www.straitstimes.com/world/europe/moldova-wants-to-join-eu-in-2019>

Vázquez Burguillo, R. (31 de octubre, 2015). Diferencia entre tasa de actividad y tasa de ocupación o empleo. *Economipedia*.

<https://economipedia.com/definiciones/diferencia-tasa-actividad-tasa-ocupacion-empleo.html>

ANEXO 1

Estructura y preguntas de la entrevista

Información general

Edad y curso académico al llegar a España:

Año de llegada a España:

Instituto de acogida:

Localidad:

Años cursados en la Educación Secundaria española:

Nivel de estudios más alto cursado:

Tiempo residiendo en España:

Edad actual:

Ocupación actual:

Nacionalidad al llegar a España:

Nacionalidad actual:

1. ¿Por qué motivos llegaste a España? ¿Llegaste sólo o acompañado?
2. ¿Cuántos extranjeros había en tu localidad? ¿Y moldavos?
3. ¿Cuál era tu nivel de castellano al incorporarte al sistema educativo español? ¿Qué otros idiomas hablabas?
4. ¿Qué nivel de castellano tenía tu familia y/o acompañantes a tu llegada a España?

Dificultades educativas e institucionales

5. ¿Cuánto tiempo transcurrió desde tu llegada a España hasta tu incorporación al centro escolar?
6. ¿En qué mes o trimestre escolar te incorporaste al centro?
7. ¿Por qué motivos elegiste este instituto para matricularte?
8. Antes de tu incorporación al centro, ¿hubo entrevista previa con la familia? ¿Se os mostraron las instalaciones del centro?
9. ¿Crees que tu familia y tú contasteis con la información previa suficiente antes de incorporarte al centro (sistema educativo, funcionamiento del centro, horario escolar...)?

10. En caso de desconocer el idioma, ¿hubo alguna figura de apoyo lingüístico que os tradujera u os ayudara a comunicaros con el centro?
11. ¿Realizaste alguna prueba de nivel lingüístico y matemático a tu llegada al centro? ¿Qué resultados obtuviste?
12. ¿Había recursos didácticos en tu lengua materna en el centro educativo?
13. ¿Cuáles fueron los primeros procedimientos al incorporarte al centro? ¿Pasaste por un aula de acogida?(Aula de apoyo lingüístico para alumnos extranjeros que desconocen el idioma) En caso afirmativo, ¿cómo dirías que influyó este hecho en tu incorporación e integración al aula ordinaria?
14. ¿Cuánto tiempo estuviste en el aula de acogida? ¿Consideras que esta duración fue adecuada?
15. ¿Qué medidas de integración se tomaron en tu incorporación al centro? (Clases de refuerzo, clases de apoyo lingüístico u otras medidas)
16. ¿En cuántos institutos españoles has estudiado? De haber estudiado en más centros, ¿cómo fue tu experiencia en los mismos?
17. ¿Qué diferencias percibiste con respecto al sistema educativo moldavo? ¿Echas algo de menos de tu centro educativo moldavo anterior?
18. ¿Qué expectativas tenías del centro escolar al que llegaste? ¿Las cumplió?
19. ¿Tuviste que reforzar tus estudios con clases particulares por tu cuenta en algún momento de tu etapa estudiantil?
20. ¿Cómo describirías el ambiente que había en el aula de tu instituto de acogida? (acogedor, competitivo, hostil, caótico,...)
21. ¿Cómo dirías que era tu nivel educativo antes de llegar a España?
22. ¿Cómo fue tu seguimiento de los contenidos del aula y la evolución de los mismos? ¿Se vieron esos problemas reflejados en tus notas?
23. En general, ¿cómo consideras que han sido tus calificaciones con respecto a la media de la clase? ¿A qué atribuyes dicha variación?
24. ¿Repetiste curso en alguna ocasión durante la etapa Secundaria? ¿Cómo valoras esta experiencia?
25. En tu experiencia, ¿crees que las metodologías empleadas en el aula de Secundaria con respecto a los alumnos extranjeros son efectivas para el aprendizaje?

26. ¿Cómo era la distribución de los alumnos en el aula? ¿Trabajáis en equipo? ¿Cómo influyó eso en tu integración, participación y aprendizaje?
27. ¿Qué medidas tomó el profesorado tras tu incorporación al grupo para facilitar tu integración, participación y aprendizaje en el aula?
28. ¿Cómo fue tu relación con los profesores del centro? ¿En algún momento te sentiste desatendido por el profesorado?
29. ¿Cómo valoras las competencias interculturales de los profesores que tuviste en la etapa Secundaria?
30. ¿Cómo valoras la educación intercultural que existe en el aula de Secundaria, en tu experiencia? (información sobre otras culturas, tolerancia, respeto...)

Dificultades relacionales

31. ¿Cuál fue la actitud de la familia con respecto al centro escolar? (presión, apoyo, colaboración, enfado, indiferencia, otro...)
32. ¿Tu llegada al centro despertó interés y curiosidad por tu país y tus costumbres por parte de los compañeros y de los profesores?
33. ¿Cómo era tu relación con tus compañeros de clase? ¿Cómo cambió con el transcurso del tiempo?
34. ¿Cuántos alumnos inmigrantes había en tu clase? ¿Había más alumnos moldavos o de otras nacionalidades?
35. ¿En algún momento recibiste comentarios xenófobos, agresiones físicas o trato intimidatorio en el instituto? ¿Intervinieron el centro o los profesores al respecto?
36. ¿Cómo valoras tu grado de integración con tus compañeros de clase, durante tu estancia en la etapa Secundaria?

Dificultades socioculturales y socioeconómicas

37. ¿Qué nivel de estudios tienen tus padres?
38. ¿Cómo valoras los recursos económicos y materiales con los que contaste durante tus estudios secundarios? ¿Consideras que tus estudios se han visto afectados por tu situación económica familiar? ¿De qué manera?

39. ¿Tuviste alguna figura de apoyo que te ayudara con los estudios, dentro o fuera del hogar?
40. ¿Cómo valorarías el choque cultural al llegar a España con respecto a tu país de origen? ¿por qué?
41. ¿Cómo calificarías el nivel de aceptación de los inmigrantes en Palencia? ¿Y en España?

Dificultades personales

42. ¿Qué sentiste al llegar al instituto? (Miedo, ansiedad, emoción, timidez, indiferencia, otros,...). En caso de haber experimentado emociones negativas, ¿fueron desapareciendo con el tiempo? Si es así ¿qué es lo que te ayudó a superarlas?
43. ¿Cuáles fueron los mayores miedos que tuviste al incorporarte al sistema educativo español? (desconocimiento del idioma, problemas de integración, rendimiento académico, actitud de los compañeros...)
44. ¿Qué expectativas de futuro tienes?
45. ¿Crees que tu formación académica ha mejorado tus perspectivas laborales de futuro?

Valoración global

46. ¿Volverías a elegir el mismo centro educativo para cursar Secundaria? ¿Por qué?
47. ¿De haber abandonado el sistema educativo, qué es lo que te ha llevado a tomar esta decisión? (Factores económicos, decisión personal, influencia de los padres, falta de integración, decepción con respecto al sistema educativo español, otros...)
48. Si volvieras atrás, ¿volverías a tomar la misma decisión académica? ¿Por qué?
49. ¿Crees que tu experiencia educativa habría sido diferente de estudiar en otra provincia, ciudad o zona? ¿Por qué?
50. ¿Qué sugerencias propones para una mejor recepción e integración de los inmigrantes a dicho sistema?
51. ¿Cómo calificarías la Educación Secundaria en España, en tu experiencia?